

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Il plurilinguismo nella classe italiana: dalla ricerca sull'immigrazione alle prospettive di sperimentazione e analisi nel contesto subalpino

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1731609> since 2020-02-27T10:48:37Z

Publisher:

Edizioni dell'Orso

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

Il plurilinguismo nella classe italiana: dalla ricerca sull'immigrazione alle prospettive di sperimentazione e analisi nel contesto subalpino

CECILIA ANDORNO

Università degli Studi di Torino
ceciliamaria.andorno@unito.it

SILVIA SORDELLA

Università degli Studi di Torino
silvia.sordella@unito.it

In the research field of sociolinguistics of migration, the subfield of migration at school age carries a specific interest, both as part of a more comprehensive picture of the sociolinguistic dynamics of immigrant repertoires and as a specific object, connected with research on bilingualism and bilingual education. Sociolinguistic research over immigrant communities has recently increased in Italy, but it has mostly focussed on urban areas; this is especially true with regard to young immigrants in their school age. The paper discusses results and perspectives offered by recent sociolinguistic and applied linguistic research in multilingual classes, as well as by recent experimental programs for language teaching and linguistic education aiming either at promoting plurilingual education or at fostering linguistic proficiency in the school language, a non-native language for many pupils. Starting from these experiences, adaptations and applications – for both sociolinguistic research and language teaching research – are proposed, which could be suitable for multilingual classes in non-urban contexts that also involve recent and long-lasting dynamics of multilingual repertoires, such as the alpine and sub-alpine areas of Piedmont.

School age migrants, Second generations, Multilingual classes, Bilingual education, Plural approaches

Introduzione

Nel panorama di studi dedicati alle dinamiche linguistiche legate al fenomeno migratorio, la fascia degli immigrati in età scolare, di prima o seconda generazione, riveste un interesse specifico, sia come parte del quadro della configurazione dei repertori immigrati, sia come oggetto di studio in sé – per la conoscenza delle dinamiche dell'apprendimento bilingue in contesto migratorio –, sia, infine, per le importanti ricadute di tipo glottodidattico ed educativo, tematizzate ed annunciate anche nel contributo di Nicola Duberti in questo volume. Lo studio delle comunità alloglotte di recente immigrazione, oramai piuttosto sviluppato anche nel contesto italiano, si è concentrato prevalentemente su contesti urbani, tanto che al fenomeno delle città plurilingui sono state dedicate pubblicazioni, convegni e metodologie di ricerca specifiche (cfr. Bombi, Fusco 2004; De Blasi, Marcato 2006), con qualche eccezione (fra le prime il lavoro di Federica Guerini sulla comunità ghanese di Bergamo e provincia, Guerini 2006). Tanto più questo sbilanciamento dell'attenzione si registra quando la ricerca si rivolge alla fascia d'età dei ragazzi in età scolare, come ci si può aspettare soprattutto a causa della maggior presenza, assoluta o percentuale, della componente immigrata nelle scuole (o in alcuni

quartieri) dei centri urbani, dato che induce anche a una più intensa riflessione sul fenomeno¹. Questo contributo proporrà alcuni temi che, sulla base di quanto la ricerca già suggerisce per le realtà delle classi plurilingui, promettono di meritare un approfondimento specifico nelle aree indagate dal progetto SALAM.

1. Configurazione dei repertori fra mantenimento delle lingue di origine e *shift* verso l'italiano

Sappiamo da vari studi (cfr. come esempi recenti in ambito italiano e italofono, in prospettiva di studio qualitativo delle dinamiche familiari Moretti, Antonini 2000, Chini 2003, Olariu 2012; in prospettiva quantitativa basata su questionari, Chini 2004 e Chini, Andorno 2018) del ruolo peculiare che la fascia di popolazione preadolescente e adolescente assume per le dinamiche linguistiche del nucleo familiare migrante. Le cosiddette generazioni 1.5 e 1.75 e le seconde generazioni² – ovvero, rispettivamente, i bambini e ragazzi immigrati nel nuovo contesto durante il proprio percorso di scolarizzazione, o prima del suo avvio o, ancora, nati nel contesto di immigrazione – sono infatti spesso promotori di una ristrutturazione del repertorio linguistico dell'intero nucleo familiare, in favore di un maggiore orientamento verso le lingue della comunità accogliente, sia all'interno del gruppo dei fratelli sia nell'insieme del nucleo familiare. Questo fenomeno si manifesta, o accelera, nel momento dell'ingresso del minore nell'istituzione scolastica, e quindi all'avvio di pratiche di socializzazione esterne alla famiglia e più incentrate sulla (lingua della) comunità di accoglienza. Tale orientamento verso la lingua di scolarizzazione è spesso fortemente incoraggiato, all'interno della scuola, dagli insegnanti stessi, con gli effetti di cui discuteremo nel par. 3. Le tendenze d'uso degli alunni immigrati iniziano allora a presentarsi, perlomeno nel periodo della frequenza della scuola, come fortemente bipartite fra un uso quasi esclusivamente italofono, nell'ambito della scuola e delle relazioni amicali (con le precisazioni che vedremo più avanti), e un uso misto, anche incentrato sulle lingue del repertorio di origine, all'interno della rete familiare ed etnica (cfr. contributi in Chini 2004 e Chini, Andorno 2018 per comunità scolastiche in area italiana nordoccidentale; Goglia, Fincati 2017 e Massariello Merzagora 2004 per l'area nordorientale). Date queste premesse, la lingua o le lingue di origine sembrano avviate a ritagliarsi un ruolo marginale nel repertorio linguistico adulto, come *heritage languages* di uso limitato al piano dell'appartenenza etnico-culturale. Sul piano dello sviluppo delle competenze, questa restrizione degli ambiti d'uso del repertorio d'origine, che avviene prima che il percorso di apprendimento delle lingue che lo compongono sia giunto ad un punto di relativa stabilizzazione e che sia avvenuto un significativo contatto con l'esperienza di alfabetizzazione, ha come conseguenza che, almeno nella percezione degli alunni, l'italiano sia vissuto come la lingua dominante del repertorio individuale, non solo in termini di frequenza e ampiezza d'uso, ma anche in termini di competenza (cfr. i contributi di Chini e di Andorno, Sordella in Chini, Andorno 2018). In questa situazione di svantaggio per il repertorio di origine, uno spazio relativamente importante per il suo mantenimento è costituito dalla disponibilità, accanto alla rete familiare, di una rete amicale che includa coetanei che condividano lo stesso repertorio. Come è facile immaginare, questa disponibilità è favorita in ambito urbano, dove la più alta concentrazione della popolazione immigrata, la minore dispersione abitativa sul territorio e la maggiore presenza di occasioni aggregative connota lo spazio e rende possibile il mantenimento di una rete di rapporti anche incentrata sul tratto etnico, aumentando le occasioni d'uso del

¹ Il rapporto statistico della Fondazione ISMU del 2016 (Santagati, Ongini 2016), riportante i dati dell'a.s. 2014/15, il più recente in cui siano riportati dati sulla distribuzione per Comune, vede ai primi posti per percentuale di popolazione scolastica CNI prevalentemente comuni medio-grandi delle aree dell'Italia settentrionale padana o del Centro Italia non appenninico (le più alte percentuali, fra il 18 e il 20%, sono registrate a Prato, Sesto san Giovanni, Piacenza, Alessandria, Milano, Torino, Brescia, Reggio Emilia, Bologna, Cremona).

² Si fa qui riferimento alla proposta terminologica di Rumbaut (1997), ormai invalsa nell'uso.

repertorio d'origine (cfr. per esempi di spazi urbani a forte intensità di contatto e scambio interlinguistico Bagna 2006 sul mercato dell'Esquilino a Roma; D'Agostino 2004 sul centro storico di Palermo; Fusco 2017 sugli spazi delle lingue immigrate a Udine), eventualmente anche all'interno della scuola (Siebetcheu 2018). Si apre quindi una pista interessante di verifica, in merito, nell'esplorazione di contesti meno urbanizzati in cui, da un lato, la maggiore dispersione della popolazione, anche immigrata, potrebbe far immaginare un più deciso e rapido *shift* verso l'italiano e conseguente perdita del repertorio di origine, non sufficientemente alimentato nelle occasioni d'uso.

2. La sensibilità alle varietà del repertorio d'arrivo

La ricerca sulla percezione sociolinguistica della popolazione immigrata, per quanto attiene ai repertori di partenza e di arrivo, mostra una sensibilità piuttosto sviluppata sia nella valutazione dello spazio occupato dalle diverse lingue del proprio repertorio di origine, sia nella percezione del plurilinguismo della comunità di arrivo. Là dove il contesto di arrivo presenta una discreta vitalità dialettale, i dialetti ivi parlati sono identificati come varietà distinte, con un valore di *we-code* per la comunità autoctona, da cui l'immigrato si sente per lo più escluso. Gli immigrati adulti mostrano raramente una conoscenza del dialetto che vada oltre singole espressioni (con eccezioni: D'Agostino 2004), ma manifestano comunque consapevolezza del ruolo delle varietà dialettali nello spazio linguistico di arrivo, e atteggiamenti precisi nei suoi confronti (D'Agostino 2004, Guerini 2006, Goglia 2004, Pugliese, Villa 2013), non sempre orientati nella stessa direzione. Se per alcuni il dialetto può essere vissuto positivamente, al punto di auspicarne il possesso da parte dei figli, come indice di piena integrazione nella comunità ospitante (di una immigrazione 'immersiva', D'Agostino 2004), di cui rappresenta simbolicamente una serie di valori positivi (Guerini 2006), per altri il dialetto è visto negativamente, come rappresentante dell'arretratezza individuale o della chiusura della comunità (Goglia 2004; D'Agostino 2004). Si tratta, in ogni caso, di osservazioni che manifestano una viva sensibilità al ruolo che i dialetti occupano nelle comunità di arrivo e che, quando siano orientate a un atteggiamento positivo, fanno ipotizzare che questo possa entrare a far parte del repertorio della seconda generazione immigrata (così ipotizza Guerini 2006 per il bergamasco).

L'aspettativa di Guerini pare trovare conferma in contesto veneto, dove alcuni studi basati su questionario suggeriscono che una percentuale importante di alunni di prima e seconda generazione abbia introdotto il dialetto fra le lingue del repertorio, prevalentemente nell'uso con i coetanei, ma anche all'interno del nucleo familiare (Goglia, Fincati 2017). Gli adolescenti immigrati in area urbana, d'altro canto, anche quando meno interessati alle dinamiche dialettali e più coinvolti nel percorso di italianizzazione con più forti motivazioni integrative, mostrano di collocarsi perfettamente nel solco dei propri coetanei a riguardo dei valori identitari di lingue e varietà di lingua. Boario (2009) si occupa ad esempio del valore del raddoppiamento fonosintattico nell'italiano di adolescenti immigrati a Torino, dove il tratto, non originario della varietà regionale, è emerso in tempi recenti come probabile effetto di contatto con varietà centro-meridionali ed è presente attualmente in giovani e adolescenti, non più come tratto diatopico ma piuttosto diastratico; negli adolescenti stranieri, tale tratto pare essere presente in modo variabile e più frequentemente usato con i coetanei, configurandosi quindi come tratto di stile, segnale di una volontà mimetica con il gruppo sociale di riferimento. Cortinovis (2011) individua, in adolescenti di origine albanese residenti a Bolzano, scelte linguistiche che rimandano alle diverse identità – globali, locali, etniche – del gruppo sociale di riferimento: così, a tratti lessicali del gergo giovanile locale, i soggetti indagati associano calchi e *tag-switches* dall'inglese, che riconnettono a più globali identità di controcultura giovanile, e tratti fonetici marcati per effetto di contatto con l'albanese, i quali, accanto all'alternanza di codice

verso l'albanese, fungono da marcatori dell'identità etnica. Ancora, il lavoro di Chiaramonte, Mariottini (2013) sugli adolescenti latino-americani a Roma mostra un riproporsi del ricorso al *code-mixing* di italiano e spagnolo, nonché di quel continuum fra varietà di italiano più e meno interferite con lo spagnolo che già Vietti (2005) aveva osservato in immigrate peruviane di prima generazione e che, come da lui atteso, pare stabilizzarsi nelle seconde generazioni come modalità comunicativa con forte contenuto identitario.

I dati su adolescenti e bambini basati su questionario confermano questa spiccata sensibilità sociolinguistica. Sia in termini di consapevolezza delle varietà e lingue del repertorio di arrivo, sia in termini di atteggiamenti nei confronti delle lingue del repertorio, sia ancora in una competenza meta-sociolinguistica sulle nozioni di lingua e dialetto.

Dati sulla percezione dell'esistenza dei dialetti italiani come parte del repertorio di arrivo, e anche sulla consapevolezza del rapporto sociolinguistico esistente fra lingue e dialetti, emergono regolarmente nelle indagini (contributi di Chini e di Andorno, Sordella in Chini, Andorno 2018, rispettivamente per l'area pavese e piemontese; Bagna, Barni, Siebetscheu 2004 in area toscana; Goglia, Fincati 2017, Massariello Merzagora 2004, Gallina 2007 in Veneto).

Altre indagini di taglio qualitativo aprono una finestra sulla percezione del proprio repertorio linguistico e di altri repertori complessi da parte di soggetti plurilingui. L'indagine sociolinguistica condotta da Duberti (2010) su un piccolo gruppo di studenti di scuola secondaria di primo grado di una comunità sinta in un comune agricolo del cuneese descrive dei repertori articolati in cui, oltre all'italiano e alle lingue straniere studiate a scuola, sono presenti la lingua romanì, con competenza prevalentemente passiva, e il dialetto sinto-piemontese, percepito dagli informatori semplicemente come "piemontese" e usato sia per i rapporti intergenerazionali sia per i rapporti intragenerazionali nella comunità sinta. Il confine tra il dialetto piemontese vero e proprio e la varietà usata dalla comunità sinta appare quindi molto sfumato nella percezione di ragazzini che, pur mantenendo un'identità culturale definita, intrattengono rapporti molto fitti con i compagni dialettofoni di famiglia piemontese. Dall'analisi dei questionari, Duberti rileva un atteggiamento positivo verso il codice familiare, a cui viene attribuito anche un valore identitario, ma individua altresì qualche incongruenza nella percezione relativa agli usi linguistici nei vari contesti della vita quotidiana, interpretando i casi in cui diversi codici verrebbero a sovrapporsi nell'uso con il fatto che «nella percezione dei ragazzi sia ben presente l'esperienza della commutazione di codice, sia intrafrasale sia interfrasale» (Duberti 2010: 53). Aspetto che rende ancora più complesso il repertorio, ma ne testimonia una effettiva vitalità negli usi linguistici.

Il rapporto dei parlanti con le lingue e con le varietà in uso sul territorio può essere osservato anche dalla prospettiva di quegli apprendenti provenienti da altri Paesi che sono di fatto anche *users* della lingua italiana (Cook 2012). L'indagine perceptive condotta da Baratto, Duberti, Sordella (2012) offre diverse testimonianze di studenti di origine straniera, in età compresa tra gli undici e quattordici anni, per i quali il fatto di ritenersi parlanti di una lingua italiana appresa a scuola li porta a giudicare come non connotato diatopicamente il proprio accento, in contrasto sia con i pari italiani dialettofoni sia con i compagni di scuola stranieri che mantengono però l'accento del proprio Paese di origine. Nonostante la presenza di un'inflessione tipicamente cuneese, un'informatrice di origine albanese dichiara che «ogni zona ha il suo dialetto. Io non ho un accento, a differenza dei miei compagni stranieri io non ho un accento. Anche rispetto a quelli di Cuneo, perché io ho imparato l'italiano a scuola» (*ibidem*: 237), come se l'apprendimento della seconda lingua in contesto scolastico la ponesse al di fuori della variazione linguistica. Imparare l'italiano a scuola verrebbe quindi percepito, da chi guarda alla sua seconda lingua con uno sguardo "esterno", come garanzia della purezza di una varietà ritenuta standard. Forse diverso è lo sguardo di coloro che osservano il plurilinguismo del proprio territorio e non riescono a riconoscere come propria la varietà standard adottata per l'insegnamento della lingua minoritaria, come testimonia Bada (2009) rispetto ai corsi di croato in un'area del Molise caratterizzata dalla presenza storica di comunità parlanti la varietà

alloglotta del croato-molisano, identificato localmente come *nānaš*. Nelle esperienze didattiche osservate, questi nodi critici sembrerebbero risolversi solo attraverso l'apertura di un canale di dialogo tra la varietà standard e quelle locali da parte degli insegnanti di madrelingua attraverso i commenti metacomunicativi prodotti durante le lezioni, ad esempio su diverse possibili realizzazioni di uno stesso elemento lessicale, atteggiamento che si riflette poi nella riflessione spontanea da parte degli studenti rispetto alla propria o altrui produzione linguistica. L'impiego del croato standard per l'insegnamento della lingua minoritaria, facendo costantemente leva sulle competenze native degli studenti, offre inoltre un modello di lingua scritta che contribuisce all'oggettivazione dei fenomeni linguistici, rendendoli terreno di osservazione, comparazione e riflessione metalinguistica che si estende poi alle altre varietà.

Nel 2006 Ruffino pubblicò un'indagine sociolinguistica sulla percezione del dialetto da parte dei bambini della scuola primaria e una tra le tante immagini tratteggiate nei testi in cui si chiedeva di definire il dialetto era che «l'indialetto ha la faccia scura» non certamente in riferimento alla provenienza da Paesi stranieri, ma per la collocazione dei dialettofoni in classi sociali percepite come inferiori ed estranee. Oltre dieci anni dopo, sarebbe utile riproporre questa indagine per raccogliere i punti di vista sull'idea di dialetto da parte di tutti i componenti di quella "micro comunità sociolinguistica" rappresentata dalla classe plurilingue, composta in varia misura da alunni di origine italiana e alunni di origine straniera, con tutte le lingue e le varietà linguistiche di cui tutti possono essere portatori.

Analogamente sensibili alle differenze fra italiano e dialetto, e alla varietà di contesti d'uso dell'uno e dell'altro, risultano essere gli alunni italofoeni (cfr. gli interventi di Corrà, Marongiu, Paternostro, Santipolo e Tucciarone, Sobrero e Miglietta nel volume a cura di Tempesta, Maggio 2006), ma può essere interessante osservare come, viceversa, emerga negli stessi studi una piuttosto bassa sensibilità alla variazione regionale dell'italiano. I tratti di regionalità presenti nel parlato in quanto naturalmente caratterizzanti l'*input* circostante non sono cioè sempre individuati come tali dagli alunni, a conferma del fatto che l'esperienza di alterità (mancante a chi vive in contesto di immersione nella varietà di lingua che è anche la sua lingua nativa) costituisce un'importante risorsa per la sensibilità sociolinguistica individuale.

3. Gli spazi d'uso delle lingue d'origine a scuola

Come si è già accennato, la scuola è per gli alunni innanzitutto il luogo dell'italofonia: anche quando in altri contesti l'uso delle lingue di origine è vitale, tutte le indagini già citate condotte in ambito scolastico (cfr. par. 2) confermano che a scuola si parla prevalentemente, se non esclusivamente italiano³.

La presenza delle "altre lingue" rispetto alla lingua di scolarizzazione, nello studio delle discipline, è in ambiente scolastico decisamente scoraggiata da parte della generalità degli insegnanti⁴, sia nel caso che si tratti delle lingue e dei dialetti autoctoni – anche se non mancano occasionali segnalazioni di contatto con i dialetti locali anche a scuola, anche da parte degli alunni non di origine italiana (cfr. Massariello Merzagora 2004, Goglia, Fincati 2017 e

³ Valgono anche qui le considerazioni già svolte al par. 2 sulle probabili differenze nella vitalità delle lingue del repertorio di origine connesse al peso della presenza di alunni con lo stesso patrimonio linguistico nella stessa classe. Nel confronto fra le due ricerche parallele di Chini (2004) e di Chini, Andorno (2018), pur a fronte di un più vistoso procedere dello *shift* verso l'italiano negli alunni CNI, legato in buona parte alla maggior presenza di alunni di seconda generazione, la percentuale di alunni che dichiarano di avere occasione di parlare la propria lingua di origine in classe aumenta considerevolmente, in ragione probabilmente di una maggior presenza di potenziali interlocutori. Nello studio del 2018, tale possibilità varia inoltre fra i vari contesti indagati: la possibilità di adoperare lingue del repertorio di origine a scuola è menzionata infatti più frequentemente nelle scuole dell'area urbana torinese rispetto a quelle di Cuneo, Alessandria, Pavia.

⁴ A meno che non si tratti di un contesto istituzionalmente individuato come CLIL, che prevede l'uso di una lingua diversa dall'italiano come lingua di studio di una disciplina.

l'indagine del GISCEL Campania in Tempesta, Maggio 2006⁵) –, sia nel caso che si tratti di lingue alloctone. L'uso di lingue del proprio repertorio di origine è eventualmente tollerato, come misura transitoria ed emergenziale, per facilitare la comunicazione con gli alunni di recente arrivo non (ancora) italofofoni, e vive in modo quasi clandestino, come forma sussurrata in brevi dialoghi fra compagni di banco (cfr. Pugliese 2017; Grassi, Ghezzi 2002), ma non viene sfruttato e valorizzato se non occasionalmente e in modo non pianificato nelle successive fasi di scolarizzazione. Si usa quasi esclusivamente l'italiano anche a casa, per parlare dei fatti avvenuti a scuola (Massariello Merzagora 2004) o per studiare (Ben Salem 2018).

D'altro canto, gli atteggiamenti degli insegnanti, che oscillano tra un'apertura verso un'idea piuttosto indefinita di valorizzazione del plurilinguismo, un approccio didattico principalmente monolingue oppure “a compartimenti stagni” (Sordella 2015), influenzano anche il comportamento linguistico degli alunni e, indirettamente, delle loro famiglie. Questo atteggiamento ricorda quell'orientamento verso l'italofonia che a fasi alterne ha interessato la scuola italiana (cfr. Duberti in questo volume).

L'atteggiamento non muta sostanzialmente anche verso le lingue “di prestigio” del repertorio di origine. Studi relativi a parlanti immigrati adulti che includano l'inglese nel proprio repertorio di origine (cfr. Guerini 2006 e 2017; Goglia 2004; Mazzaferro 2017) mostrano una consapevolezza del prestigio di tale lingua, che si accompagna a un discredito nei confronti di eventuali varietà pidginizzate. Non siamo tuttavia a conoscenza di studi sulla valorizzazione, da parte degli insegnanti, delle conoscenze in inglese (o in francese) da parte degli alunni immigrati, i quali, spesso, includono tali lingue nel proprio repertorio.

Anche in questo ambito, si aprono vaste potenzialità di studio su comportamenti e atteggiamenti da parte di insegnanti e alunni in merito alle competenze linguistiche sulle lingue di prestigio⁶; nel contesto interessato dal progetto SALAM, l'ulteriore interesse scaturirebbe dal ruolo specifico che ha il francese localmente, come lingua non solo della scuola ma anche lingua di cultura al di fuori del contesto scolastico. Allo stesso modo potrebbe essere studiata anche la percezione, da parte della comunità autoctona, delle diverse varietà etniche di francese portate dagli immigrati rispetto al *français exagonal*.

4. Educazione plurilingue: insegnare le lingue di origine?

Il dibattito sull'opportunità e sui modi per valorizzare il repertorio d'origine all'interno della scuola non nasce oggi in Italia, come anche il contributo di Duberti in questo volume evidenzia.

La valorizzazione e la rivitalizzazione del patrimonio linguistico plurale ha una lunga tradizione di insegnamento soprattutto nei territori dove le lingue minoritarie sono storicamente

⁵ Sporadiche menzioni del fatto che gli insegnanti usino a scuola un “dialetto” si individuano anche nei dati dell'indagine condotta da Chini, Andorno (2018), per l'area piemontese e specialmente nella provincia di Cuneo (si veda il contributo di Andorno-Sordella): poiché però i dialetti menzionati in questo caso sono sempre dialetti meridionali, è probabile che questo riferimento alluda, da parte dei bambini, alla loro percezione, forse mediata dai commenti dei compagni di classe e dei genitori, della diversità dell'italiano regionale in insegnanti provenienti da fuori regione, in un contesto in cui il tasso di popolazione residente proveniente da altra regione è decisamente più ridotto che in area torinese. Viceversa, anche in questi dati, è sporadicamente menzionato il dialetto piemontese come lingua di cui i bambini hanno qualche conoscenza. Evidentemente, indagini qualitative in questa direzione potrebbero consentire di verificare con maggior precisione i fenomeni a cui questi riferimenti alludono.

⁶ Un dato interessante, ma molto indiretto, sugli effetti dei repertori plurilingui negli esiti di scolarizzazione, riguarda gli esiti delle prove INVALSI (INVALSI 2018) nelle quali, a fronte di un generalizzato svantaggio degli alunni di cittadinanza non italiana nelle prove di italiano e matematica, si mostra una sostanziale parità, e anzi un leggero vantaggio. Varrebbe la pena indagare ulteriormente questo dato, per verificare se esso correli in particolare con la presenza di tali lingue nel repertorio di origine, o se riguardi in modo generalizzato la popolazione degli alunni di cittadinanza non italiana.

radicate ed è tuttora una realtà che, per quanto riguarda le vallate delle Alpi occidentali, è ben testimoniata e documentata, ma anche problematizzata nelle finalità e nelle modalità di attuazione (Pons, 2018).

L'attivazione e la realizzazione di corsi per insegnare alle nuove generazioni le lingue storicamente radicate sul territorio ha certamente un ruolo importante per preservare la loro vitalità, in tempi di globalizzazione anche in ambito linguistico. Un'inchiesta sociolinguistica condotta nelle classi quarte e quinte delle scuole primarie di alcune località alpine del Piemonte sud-occidentale (Giordano, Pons 2014) fotografa i repertori, i domini d'uso e la vitalità delle lingue e dei dialetti parlati in famiglia, dal punto di vista della generazione dei bambini, dei loro genitori e dei loro nonni. Quel che emerge è, soprattutto per i comuni di fondovalle, una minor diffusione dell'occitano a vantaggio del piemontese e dell'italiano, oltre che delle lingue straniere studiate a scuola, ma al contempo si evidenzia un miglioramento nella percezione della lingua minoritaria per le nuove generazioni, dato soprattutto dalla frequentazione dei corsi di occitano realizzati sul territorio nell'ambito delle politiche linguistiche relative alla legge 482/99. L'immagine di una lingua contribuisce certamente al mantenimento della sua vitalità e tuttavia il fattore che incide maggiormente rimane la trasmissione intergenerazionale in famiglia e la possibilità di uso reale nei contesti comunicativi quotidiani (Brenzinger *et al.* 2003), aspetti sui quali difficilmente si può intervenire.

Questo elemento di criticità porta ad interrogarsi sul fatto che la didattica degli idiomi non previsti come lingue di scolarizzazione non possa rappresentare solamente un baluardo contro l'erosione e la perdita di una lingua ritenuta, a fasi alterne, "minacciata" (Regis 2016) e apre una diversa prospettiva nel senso di una sensibilizzazione alla pluralità linguistica, a partire dagli effetti positivi registrati da Giordano, Pons (2014) rispetto alla percezione dell'occitano che non necessariamente è parte attiva del proprio repertorio.

Tenendo presente questa duplice finalità, il problema che si presenta a chi si occupa di politiche linguistiche sul territorio e a chi opera direttamente sul campo riguarda la varietà di lingua da prendere come riferimento per l'insegnamento. Ma, ancor prima di addentrarsi in questo dibattito, ci si potrebbe interrogare sull'opportunità di fare del dialetto o delle lingue di minoranza un oggetto di insegnamento, essendo tipicamente terreno di variazione linguistica, soprattutto in senso diatopico, e quindi, di per sé, oggetti troppo mutevoli per essere insegnati (Duberti 2012). Rispetto al dialetto in particolare, Duberti ribalta questo apparente ostacolo strutturale, considerandolo un punto di forza, in quanto «ideale fulcro su cui far leva per rinnovare radicalmente l'impostazione dell'educazione linguistica, proprio nella direzione indicata dalle indicazioni ministeriali» (Duberti 2013: 4). Questo cambio di prospettiva comporta una revisione critica dell'idea di insegnamento normativo rispetto a tutto ciò che è intrinsecamente interessato dalla variabilità linguistica.

Se però come insegnamento del dialetto si intende la presa in esame, anche piuttosto sistematica e approfondita, delle sue caratteristiche e delle sue varietà, in un costante confronto sia con la lingua italiana sia con le lingue straniere studiate dagli apprendenti, allora non solo esso è possibile ma auspicabile proprio nell'ottica di una rinnovata educazione linguistica (*ibidem*).

Il dialetto – come del resto qualsiasi lingua o qualsiasi varietà di una lingua – non andrebbe considerato quindi come "oggetto" di insegnamento linguistico, certamente troppo mutevole per sua natura per veicolare la norma, ma come "strumento" per stimolare la riflessione sulla variabilità linguistica e la riflessione su vari aspetti della lingua come quelli lessicali, morfologici o sintattici o la riflessione sul rapporto tra fonemi e grafemi. Questo tipo di strumentalità finalizzata all'educazione linguistica consiste in un rapporto empirico e diretto da parte degli studenti con un "oggetto linguistico" che non rappresenta il fine di un insegnamento specifico, ma lo "strumento" attraverso cui riconoscere la variabilità della lingua e i suoi principi, facendone a sua volta uno strumento di espressione (cfr. Duberti 2012).

Un interessante contributo al dibattito sulla “governabilità della variabilità” viene dal confronto in *focus group* realizzato in Val di Fassa con gli insegnanti impegnati nei corsi di lingua ladina a scuola (Rasom 2011), principalmente rispetto a quale varietà utilizzare per rivolgersi agli studenti, come utilizzare la varietà standard presente nei sussidi didattici o a come porsi di fronte al problema della grafia. Nell’ambito della varietà linguistica che caratterizza questo territorio, come tutti quelli interessati dalle lingue di minoranza, le soluzioni proposte sembrerebbero non essere risolutive e, anzi, sembrerebbero problematizzare ulteriormente l’oggetto del dibattito tra “polinomia” e standardizzazione e tra lingua orale e lingua scritta (*ibidem*: 32).

La questione, anche in questo caso, assume una prospettiva più feconda ponendosi al di fuori dall’ottica di dover insegnare una lingua. La finalità dell’introduzione delle lingue minoritarie a scuola diventa infatti quella di «sensibilizzare il bambino alla variazione linguistica, per controllarla e farla propria» (Rasom 2011: 30), con una focalizzazione preminente sulla lingua orale, accogliendo tutte le varianti linguistiche portate in classe dagli studenti e guidandoli a riconoscere gli aspetti di diversità. Interessante è la proposta di non confinare le lingue minoritarie in lezioni specifiche, ma di farle entrare nel vivo dell’educazione linguistica, proponendo agli insegnanti «una programmazione che includa nei programmi di lingua – italiana, inglese e tedesca – una costante comparazione con la grammatica ladina» (*ibidem*: 33). E questa proposta si accompagna con il riconoscimento della necessità di una forte preparazione da parte degli insegnanti stessi, sia sul piano linguistico che su quello didattico.

5. Dal dibattito locale al dibattito europeo: *Language Awareness*, *Approcci Plurali* e *Éveil aux Langues*

Il problema relativo a quale varietà di lingua insegnare viene dunque ridimensionato quando si sceglie di accogliere tutte le varietà effettivamente in uso tra gli studenti e di stimolare e guidare un confronto tra queste stesse varietà, di confrontarle con la varietà standard o con tutte quelle lingue che, per varie ragioni, entrano nei contesti quotidiani dell’educazione plurilingue. La lingua, in questo senso, non entra nell’educazione linguistica come oggetto cristallizzato di insegnamento, ma come materiale vivo e variabile da osservare, confrontare e manipolare, in un contesto laboratoriale in cui con gli oggetti linguistici si rapportino attivamente i parlanti, ciascuno dei quali portatore della propria parlata nativa.

Coniugare la valorizzazione delle lingue locali con l’educazione linguistica in senso generale, in modo da comprendere anche lo sviluppo delle competenze nella lingua nazionale e nelle lingue straniere, è un’esigenza sentita da tempo anche in altri Paesi europei. Questo orientamento ha trovato voce e sistematicità a partire dalla creazione del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (COE 2002) e nei suoi recenti sviluppi (COE 2018), anche se ha prevalso nelle pratiche didattiche un’ottica di insegnamento linguistico “a compartimenti stagni”, pur accompagnato da un proliferare di esperienze didattiche, perlopiù isolate ed estemporanee, in cui si cercava di superare la rigidità dell’approccio alle lingue.

Dalla fine degli anni novanta, il Dipartimento di Politiche Linguistiche del Consiglio d’Europa ha cercato di raccogliere e sistematizzare le esperienze didattiche e le pubblicazioni scientifiche orientate alla valorizzazione del plurilinguismo come risorsa per l’educazione linguistica. Questo lungo lavoro preparatorio ha avuto esito nella pubblicazione del CARAP, *Cadre de Références pour les Approches Plurielles* (Candelier *et al.* 2011), dove per approcci plurali si intendono tutti quegli orientamenti didattici che coinvolgono contemporaneamente diverse varietà linguistiche e culturali e dove l’opera di sistematizzazione di questo referenziale consiste principalmente in un’architettura di indicatori utili per la progettazione di percorsi didattici, da integrare nel quadro generale di un’educazione linguistica concepita come in sé plurilingue. Gli approcci plurali, a cui il CARAP intende fornire uno strumento operativo per

la progettazione didattica, si possono raggruppare in quattro filoni: l'intercomprensione, l'*éveil aux langues*, la didattica integrata delle lingue e l'approccio interculturale. Tra questi, in particolare, l'*éveil aux langues* rispecchia quella prospettiva di cui si accennava precedentemente, rispetto alla sensibilizzazione verso la pluralità linguistica e alla scoperta guidata di somiglianze e differenze tra i materiali linguistici che entrano a vario titolo in classe. Questo "approccio plurale" si sviluppa in Europa prevalentemente in area francofona, sulla base del movimento inglese del *language awareness* (Hawkins 1984). Lo spirito di questi approcci al plurilinguismo si può intuire già nella loro denominazione, dove si fa riferimento ai temi della consapevolezza e del "risveglio" rispetto al panorama complesso e multiforme della varietà linguistica, in cui ogni parlante vive quotidianamente. La finalità di questi processi di scoperta e di consapevolezza rispetto al plurilinguismo è essenzialmente quella di offrire agli studenti degli strumenti cognitivi e metalinguistici per poter assumere un ruolo attivo nel gestire questa complessità, nei vari campi dell'educazione linguistica e sociale.

La banca dati *on line* correlata al CARAP raccoglie numerose esperienze di *éveil aux langues* attuate in diversi Paesi europei, dalle quali si possono trarre utili spunti per la progettazione di percorsi didattici focalizzati sulla valorizzazione del plurilinguismo.

Un esempio di come si può "risvegliare" la curiosità per le lingue, proprie e altrui, promuovendo abilità di ascolto e strategie di riflessione metalinguistica, può essere rappresentato dal progetto *Noi e le nostre lingue* che si svolge da tre anni in diverse scuole primarie della città di Torino, grazie alla collaborazione tra il Comune e l'Ateneo torinese (cfr. Andorno, Sordella 2018; Sordella, Andorno 2017). Si tratta di un percorso didattico di dieci incontri rivolto alle classi quarte e quinte di scuola primaria, ciascuno dei quali è caratterizzato da un'impostazione laboratoriale e viene condotto da due studenti universitari che ricoprono ruoli diversi: il "conduttore" segue la classe per tutto il percorso del progetto e guida gli alunni nell'analisi e nella verifica delle diverse ipotesi, mentre i "testimoni di lingua" si avvicinano portando in classe le proprie lingue di origine come "materiale vivo" su cui stimolare il confronto e la riflessione metalinguistica. Le lingue proposte possono essere note ad alcuni alunni, come l'arabo, il cinese, l'albanese e il rumeno, mentre altre lingue vengono scelte in quanto sconosciute a tutti, come il persiano o il medumba. Se, nel primo caso, gli alunni che riescono a far leva sulle proprie competenze di parlanti nativi possono sentirsi valorizzati in quanto "esperti", nel secondo caso tutti condividono la stessa distanza dall'oggetto linguistico in esame, trovandosi a mettere in gioco abilità di ascolto selettivo, di attenzione al contesto extralinguistico e, inoltre, sperimentano l'impiego delle conoscenze grammaticali acquisite a scuola in un compito reale e sfidante. La progettazione delle attività avviene attraverso il confronto nel gruppo degli studenti universitari coinvolti, sotto la guida delle scriventi che coordinano il progetto e sulla base dei descrittori di risorse del CARAP. Questa esperienza ha per gli studenti stessi una valenza formativa, sia rispetto allo sviluppo delle abilità comunicative e didattiche sia perché si trovano a mettere in gioco i saperi acquisiti con propri studi nel campo della linguistica.

Il contesto in cui si svolge il progetto di valorizzazione del plurilinguismo sopra descritto è un contesto urbano metropolitano, certamente diverso dall'area interessata dal progetto SALAM. Nella città di Torino il plurilinguismo è connotato in modo evidente dall'immigrazione proveniente da Paesi stranieri, con dinamiche sociali spesso di non facile gestione, mentre nei paesi delle valli del Piemonte occidentale questi fenomeni risultano più contenuti e la pluralità linguistica ha un carattere prevalentemente locale, con lingue alloglotte storicamente radicate sul territorio. Ma che cos'hanno in comune il plurilinguismo della grande città con il plurilinguismo del piccolo paese alpino?

Il microcosmo sociale mediante il quale è possibile individuare elementi comuni può essere rappresentato dalla scuola e, più in particolare, dalla classe. Se sotto le coltri del monolinguisma dell'italiano scolastico si riesce a "risvegliare" la coscienza della varietà linguistica, di cui ogni

alunno è portatore, si scopre che pochi alunni sono esclusivamente monolingui e che, tra i due poli rappresentati dalle lingue minoritarie in area alpina e subalpina e dalle lingue migranti in area metropolitana, esiste in diversa misura una vasta gamma di sfumature sociolinguistiche. Sul piano della diatopia, può emergere ad esempio una competenza attiva o anche solamente passiva del dialetto piemontese, con le sue diverse varietà locali, o dei tanti altri dialetti della Penisola italiana portati in Piemonte da precedenti flussi migratori interni. Inoltre, una volta esplorato il campo della variabilità della lingua, possono entrare in gioco anche tutti gli altri piani della variazione linguistica, scoprendo ad esempio che ogni codice varia anche nel registro o in base al mezzo con cui si esprime. Ma come orientarsi e come riuscire ad orientare gli studenti in questa che appare come una complessità infinitamente mutevole?

Si tratta in fondo del terreno di lavoro tipico del linguista, al quale gli strumenti della linguistica consentono di orientarsi con una certa sicurezza nel campo della varietà della lingua. Certamente non si può pensare che tutti coloro che si occupano di educazione al plurilinguismo debbano avere una specifica formazione da linguisti, ma sarebbe auspicabile invece uno scambio di competenze tra gli insegnanti e i linguisti stessi, per costruire insieme strumenti didattici che siano di stimolo e di supporto alla formazione di una coscienza plurilingue nelle nuove generazioni che, in città o nel piccolo paese, abitano questo mondo plurale.

Bibliografia

- AMORUSO C. (2007), *La seconda generazione (mancata) dei tunisini di Mazara del Vallo: ritardo linguistico ed esclusione sociale*, in «Rivista italiana di dialettologia», 31, pp. 29-60.
- ANDORNO C., SORDELLA S. (2018a), *Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'éveil aux langues*, in DE MEO A., RASULO M. (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, Studi AltLa, Milano, Officinaventuno, pp. 211-233.
- ANDORNO C., SORDELLA S. (2018b), *I repertori e le competenze*, in CHINI M., ANDORNO C (a cura di), pp. 173-198.
- BADA M. (2009), *Repertori allofoni e pratiche metacomunicative in classe: il caso del croato-molisano*, in C. CONSANI et al. (a cura di), *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea*, Roma, Bulzoni, pp. 317- 337.
- BAGNA C. (2006), *Dalle 'lingue esotiche' all'italiano di contatto: scelte e strategie comunicative all'interno del mercato dell'Esquilino*, in BANFI E., IANNACCARO G. (a cura di), *Lo spazio linguistico italiano e le "lingue esotiche"*, Bulzoni, Roma, pp. 463-492.
- BAGNA C., BARNI M., SIEBECTHEU R. (2004), *Toscane favelle. Lingue immigrate nella provincia di Siena*, Perugia, Guerra.
- BARATTO G., DUBERTI N., SORDELLA S. (2012), *"Ho sentito degli accenti un po' strani". La percezione della variabilità in un gruppo di adolescenti stranieri*, in «Bollettino dell'Atlante Linguistico Italiano», III serie, 36, pp. 223-251.
- BEN SALEM I. (2018), *Parlare a casa delle cose di scuola. Un case study in una famiglia marocchina*, Tesi di laurea non pubblicata, Università di Torino.
- BOARIO A. (2009), *Il raddoppiamento fonosintattico nelle varietà di parlanti adolescenti nativi e non nativi*, in C. CONSANI et al. (a cura di), *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea*, Roma, Bulzoni, pp. 383-398.
- BOGGIO C., MOLINO A. (a cura di), (2017), *English in Italy: Linguistic, Educational and Professional challenges*, Milano, Franco Angeli.
- BOMBI R., FUSCO F. (a cura di), (2004), *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Udine, Forum.

- BRENZINGER M. *et al.* (2003), *Language Vitality and Endangerment*, UNESCO, Paris (<<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf>>, ultima consultazione 21/10/2018).
- CANDELIER M., CAMILLERI-GRIMA A., CASTELLOTTI V., DE PIETRO J.-F., LÖRINCZ I., MEIßNER F.-J., NOGUEROL A., SCHRÖDER-SURA A., MOLINIE M. (2011), *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe, Strasbourg-Graz., <<http://carap.ecml.at/Publication-sonFREPA/tabid/3195/language/fr-FR/Default.aspx>>, trad. it. CURCI A. M., LUGARINI E. (2012), in «Italiano LinguaDue», Università degli Studi di Milano, <www.italianolinguadue.unimi.it>.
- CHIARAMONTE S., MARIOTTINI L. (2013), *La migrazione latino-americana in Italia: la lingua delle seconde generazioni*, in «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», XLII-3, pp. 505-520.
- CHINI M. (2003), *Rapporti fra italiano e lingue d'origine nel repertorio di immigrati in area lombarda: un sondaggio qualitativo*, in VALENTINI A., MOLINELLI P., CUZZOLIN P., BERNINI G. (a cura di), *Ecologia linguistica*, Roma, Bulzoni, pp. 223-246.
- CHINI M. (a cura di) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano, Franco Angeli.
- CHINI M., 2018, *I repertori linguistici e le competenze*, in CHINI M., ANDORNO C (a cura di), pp. 93-118.
- CHINI M., ANDORNO C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Un'indagine su minori allogliotti, dieci anni dopo*, Milano, Franco Angeli.
- COE 2002 = CONSEIL DE L'EUROPE (2002), *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di BERTOCCHI D. e QUARTAPELLE F. (2002), Firenze, La Nuova Italia.
- COE 2018 = CONSEIL DE L'EUROPE (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*, (<<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>, ultima consultazione 26/10/2018).
- COOK V. (2012), *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CORTINOVIS E. (2011), *Local, Global and Ethnic Orientation in the Communicative Practises of Albanian Speaking Adolescents in Bolzano, Italy*, in «Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik», 41, 164, pp. 121-132.
- D'AGOSTINO M. (2004), *Immigrati a Palermo. Contatti e/o conflitti linguistici e immagini urbane*, in BOMBI R., FUSCO F. (a cura di), pp. 191-212.
- DE BLASI C., MARCATO C. (a cura di) (2006), *La città e le sue lingue. Repertori linguistici urbani*, Napoli, Liguori.
- DI LUCCA L., MASIERO G., PALLOTTI G. (2008), *Language Socialisation and Language Shift in the 1b Generation: A Study of Moroccan Adolescents in Italy*, in «International Journal of Multilingualism», 5,1, pp. 53-72.
- DUBERTI N. (2010), *Trin kamlé tikné: studenti sinti a Rocca de' Baldi (Cuneo)*, in «Bollettino dell'Atlante Linguistico Italiano», III serie, 34, pp. 37-78.
- DUBERTI N. (2012), *Mezzo dialetto, fine italiano. Contraddizioni di un'esperienza didattica*, in TELMON T., RAIMONDI G., REVELLI L. (a cura di), pp. 259-276.
- DUBERTI N. (2013), *Dialetto locale, koiné regionale e italiano nella dinamica educativa. Un caso piemontese*, in «Judicaria», 82, pp. 13-21.
- FUSCO F. (2017), *Le lingue delle città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Roma, Carocci.
- GALLINA F. (2007), *Condizioni sociolinguistiche, percezioni e usi linguistici: un confronto tra cicli scolastici della scuola italiana*, in «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», XXXVI-1, 173-189.

- GIORDANO S., PONS, A. (2014), *Repertori linguistici a confronto: una ricerca in alcune scuole di area occitana*, in PORCELLANA V., DIÉMOZ F. (a cura di), *Minoranze in mutamento*, Alessandria, Edizioni Dell'Orso, pp. 73-92.
- GOGLIA F. (2004), *The interlanguage of Igbo-Nigerians immigrated in Italy, with particular attention to the interference with English language*, in BAUR S. (a cura di), *Il soggetto plurilingue*, Milano, Franco Angeli, pp. 27-122.
- GOGLIA F., FINCATI V. (2017), *Immigrant languages and the Veneto dialect in the linguistic repertoires of secondary school pupils of immigrant origin in the Veneto region*, in «Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata», XLV, pp. 497-517.
- GRASSI R., GHEZZI C. (2002), *Interazione e plurilinguismo in classe*, in DAL NEGRO S., MOLINELLI P. (a cura di), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Roma, Carocci, pp. 95-124.
- GUERINI F. (2006), *Repertori complessi e comunicazione plurilingue: la comunità degli immigrati ghanesi in provincia di Bergamo*, in CARLI A. (a cura di), *Le sfide della politica linguistica di oggi*, Milano, Franco Angeli, pp. 119-266.
- GUERINI F. (2017), *English and the Ghanaian Diaspora in Northern Italy*, in BOGGIO C., MOLINO A. (a cura di), pp. 223- 237.
- HAWKINS E.W., (1984), *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- INVALSI 2018 = *Rapporto prove INVALSI 2018*, <https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf>.
- MASSARIELLO MERZAGORA G. (2004), *Le "nuove minoranze" a Verona. Un osservatorio sugli studenti immigrati*, in BOMBI R., FUSCO F. (a cura di), pp. 353-376.
- MAZZAFERRO G. (2017), *The relocation of English(es) in migratory contexts: the case of the Filipino community in Turin (Italy)*, in BOGGIO C., MOLINO A. (a cura di), pp. 237-250.
- MORETTI B., ANTONINI F. (2000), *Famiglie bilingui*, Locarno, Dadò.
- OLARIU F.T., (2012), *Langue et migration à l'âge scolaire. Pratiques langagières des élèves d'origine roumaine à Turin*, in TELMON T., RAIMONDI G., REVELLI L. (a cura di), pp. 205-218.
- PONS, A. (a cura di) (2018), *A scuola di occitano? I come e i perché dell'insegnamento delle lingue locali*, Atti del convegno del 23 settembre 2017, Pomaretto, Associazione Amici della Scuola Latina.
- PUGLIESE R. (2017), *Tradurre per la compagna di banco: child language brokering e interazioni costruttive nella classe plurilingue*, in CORRÀ L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche*, Roma, Aracne, pp. 85-116.
- PUGLIESE R., VILLA V. (2013), *Aspetti dell'integrazione linguistica degli immigrati nel contesto urbano: la percezione e l'uso dei dialetti italiani*, in TELMON T., RAIMONDI G., REVELLI L. (a cura di), *Coesistenze linguistiche nell'Italia postunitaria*, Roma, Bulzoni, pp. 183-204.
- RASOM S. (2011), *Varietà locali e standardizzazione. Esperienze nelle scuole ladine*, in CORDIN P. (a cura di), *Didattica di lingue locali. Esperienze di ladino, mòcheno e cimbri nella scuola e nell'università*, Milano, Franco Angeli, pp. 23-38.
- REGIS R. (2016), *Quanto è vitale l'occitano in Piemonte? Elementi di valutazione*, in PONS, A. (a cura di), *Vitalità, morte e miracoli dell'occitano*, Atti del Convegno del 26 Settembre 2015, Scuola Latina di Pomaretto, pp. 27-44.
- RUFFINO G. (2006), *L'indialetto ha la faccia scura. Giudizi e pregiudizi linguistici dei bambini italiani*, Palermo, Sellerio.
- RUMBAUT R. (1997), *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*, in «International Migration Review», 31, 4, pp. 923-960.
- SANTAGATI M., ONGINI V. (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/15*, Milano, Fondazione ISMU.

- SIEBECHTEU R. (2018), *La scuola del nuovo millennio: tra italiano, dialetti e altre lingue*, in COONAN C. M., BIER A., BALLARIN E.. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio*, Venezia, Edizioni Cà Foscari, pp.117-134.
- SORDELLA S., ANDORNO C. (2017), *Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di éveil aux langues nella scuola primaria*, in «Italiano LinguaDue», 9, 2, pp. 162-228.
- SORDELLA S. (2015), *L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti*, in «Italiano LinguaDue», 7, 1, pp. 60-109.
- TELMON T., RAIMONDI G., REVELLI L. (a cura di), (2012), *Coesistenze linguistiche nell'Italia pre- e postunitaria*. Atti del XLV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Aosta/Bard/Torino 26-28 settembre 2011), 2 volumi, Roma, Bulzoni.
- TEMPESTA I., MAGGIO M. (a cura di) (2006), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, Milano, Franco Angeli.
- VIETTI A. (2005), *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come variante etnica*, Milano, Franco Angeli.